

Državlјanska kultura in šola

UVOD

Posledice pozitivistično¹ racionalističnega pristopa k obravnavanju družbe kot hierarhičnega sistema, na vrh katerega je postavljen kulturni sistem, so razvidne v številnih raziskovalnih poročilih, ki zadevajo vprašanja državljanske vzgoje oziroma politične socializacije državlјanov.

Zavedati se je namreč potrebno, da implicitnih in eksplicitnih političnih vsebin v sodobnih družbah ne posreduje samo javno šolstvo oziroma izobraževalni sistem države, skupaj z njeno ozko pojmovano nacionalno kulturo, ampak jih v večji meri posredujejo drugi agensi politične socializacije, kot npr. družina, otroški vrtci, množični mediji, religiozne ustanove...

Herbert Hyman² je v letu 1959 razvil pojem politične socializacije, s pomočjo katerega so raziskovalci državljanske kulture poskušali povezati "kulturne" in "politične" spremenljivke v konsistenten raziskovalni model:

"Celoto vseh procesov, znotraj katerih se pridobivajo, ohranjajo in spreminjajo prevalentne norme politične kulture dane družbe, poimenujemo politična socializacija."

Funkcije te intervenirajoče spremenljivke naj bi bile v političnem sistemu naslednje:

1. V daljšem zgodovinskem razdobju zagotavlja politična socializacija relativno uniformnost norm in standardov političnega obnašanja pripadnikov neke družbe.

¹ Še vedno eno najbolj odmevnih del na temo spora o pozitivizmu v družboslovni znanosti je: T. W. Adorno et. al., **Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie**, Neuwied, 1969.

² Herbert Hyman, **Political Socialization**, New York, 1969, revidirana izdaja.

³ Lucian Pye, **Personality and National Building**, New Haven, 1962, str. 45.

⁴ E. Greenberg, **Political Socialization**, Atherton Press, New York, 1968, str. 7.

⁵ Fred Greenstein, "Political Socialization", **International Encyclopedia of Social Sciences** (IEES), 1968, str. 551-555, definira sestavine politične socializacije kot "... vse politične nauke, formalne in neformalne, načrtovane in nenačrtovane, na vseh stopnjah človeškega življenja, ki ne vključujejo samo eksplicitno političnih naukov, ki vplivajo na politično obnašanje, temveč tudi vse nominalno nepolitične nauke, kot so poznavanje politično relevantnih družbenih stališč ter pridobivanje politično relevantnih osebnostnih lastnosti".

2. Raziskovanje procesov politične socializacije razkriva poti in načine, "... kako posameznik sprejema politično kulturo in oblikuje lastno politično identiteto".³

3. Politična kultura je potem definirana kot oblika političnih orientacij, ki nastajajo v okviru političnega sistema. Politična socializacija je torej "... pridobivanje politične kulture individuumov".⁴

V nadaljevanju sta se oblikovali dve konceptiji politične socializacije, ki se razlikujeta glede na operacionalizacijo spremenljivk:

- a) široka oziroma makrokonceptija in
- b) ozka oziroma mikrokonceptija.

a) Makrokonceptija politične socializacije⁵ operacionalizira spremenljivke za raziskovanje teh procesov na dveh ravneh in v treh smereh:

- a1) na ravni individuuma in
- a2) na ravni političnega sistema.

Na ravni političnega sistema se politična socializacija raziskuje kot proces *kulturne transmisije*, medtem ko se na *individualni ravni obravnava kot proces učenja*, v katerem *posamezniki pridobivajo politični pogled na svet in oblikujejo lastno politično identiteto*.

Komplementarna obravnava obeh ravni se utemeljuje z interesom nacionalne države, da svoje standarde političnega obnašanja ohranja z uvajanjem novih generacij v že utrjene in ustaljene oblike političnega mišljenja in delovanja.

Kot proces kulturne transmisije se politična socializacija obravnava v treh smereh oziroma procesih:

- procesu ohranjanja določene politične kulture,
- procesu spreminjanja politične kulture,
- procesu ustvarjanja nove politične kulture.

Richard Dawson in Kenneth Prewit sta te procese povezala v naslednjo operacionalno definicijo:

"S politično socializacijo se oblikuje in prenaša politična kultura. Konkretnije, s politično socializacijo se ohranja nacionalna politična kultura toliko, kolikor ta kultura prenaša svojo politično konstitucijo s stare na novo. Politična kultura se spreminja oziroma transformira do tolike mere, kolikor vodimo populacijo ali del nje v novo izkušnjo, ki je politično različna od prejšnje. Porajanje nove politične skupnosti pa je tista sprememba, za katero lahko rečemo, da v procesu politične socializacije nastaja oziroma se ustvarja nova politična kultura, ki dotlej ni obstajala." (Dawson, Prewit, 1969: 27)

Takšna makrodefinicija seveda predpostavlja neko ne povsem dokazljivo načelo, da je namreč državljanska kultura nekaj naučljivega, in da jo je mogoče vedno na novo oblikovati in spreminjati.

b) Mikrokonceptija pa obravnava procese politične socializacije kot procese politizacije in indoktrinacije posameznikov in družbenih skupin.⁶ Vsebine politične socializacije so samo tiste oblike političnega obnašanja in tiste orientacije, ki so relevantne za delovanje in stabilnost političnega sistema. Takšno zoženje vsebine, dosega in ciljev politične socializacije zagovorniki te konceptije razlagajo takole:

“Politično organizirane družbe želijo obstati in kot posledica tega tudi izpostaviti takšne funkcije, ki služijo ohranjanju določene politične ureditve: vzpostavitvi funkcij politične socializacije mladih.” (Siegel, 1965)

Temu ustrezno je definiran tudi proces politične socializacije:

“Politična socializacija je postopen proces učenja norm, stališč in obnašanja, ki so splošno sprejeta in se prakticirajo v danem političnem sistemu. Cilj politične socializacije je uriti in razvijati posameznikov tako, da bodo postali dobri člani družbe.” (Siegel, 1965)

Mikrokonceptija predvsem zanemara vprašanje nastajanja socializacijskih procesov oziroma načine in poti po katerih se ti procesi odvijajo. V tem smislu tudi pozablja, da se proces socializacije odvija v medsebojnem delovanju posameznikov, ki so tudi sami bili na določen način socializirani. V tem pogledu je ta konceptija povsem dogmatska, enostranska in deterministična. Politično socializacijo obravnava Siegel kot politizacijo in indoktrinacijo in jo s tem reducira na nekakšno *politično higieno, kjer gre za politično vzgojo in izobraževanje, torej nekakšno politično oblikovanje (nem. Politische Bildung) in modeliranje posameznikov kot funkcije političnega sistema.*

V strokovni literaturi lahko razberemo štiri glavne operacionalizacije pojmov oziroma razsežnosti raziskovanja politične socializacije, ki jih navajam z njihovimi najbolj odmevnimi zastopniki:

⁶ Robert Siegel, *The Assumption about the Learning of Political Values*, *Annals*, 1965.



⁷ Jack Dennis, "The Main Problems of Political Socialization", *Meadwest Journal of Political Science*, 1965.

- a) raziskovanje vsebin in procesov politične socializacije (Fred Greenstein),
- b) raziskovanje oblik učenja, ki so relevantne za politični sistem (David Easton, Jack Dennis),
- c) raziskovanje distribucije vpliva agensov politične socializacije (Mitchel, Sidney Verba, Lucien Pye),
- d) sistemske posledice vsebin in procesov politične socializacije za delovanje političnega sistema (Gabriel Almond, David Easton, Jack Dennis).

Jack Dennis⁷ je celo opredelil deset nujnih tem za raziskovanje politične socializacije in jih povezal v celovito nomenklaturu njenih glavnih razsežnosti, razumljenih kot državljanska vzgoja, politično izobraževanje oziroma državljanski trening. Te nujne teme naj bi bile:

- 1) posledice politične socializacije za politični sistem,
- 2) različnost vsebin politične socializacije,
- 3) raziskovanje stopenj politične socializacije,
- 4) generacijski pristop v raziskovanju politične socializacije,
- 5) medkulturno primerjalno raziskovanje teh procesov,
- 6) raziskovanje medskupinskih in subkulturnih razlik,
- 7) raziskovanje procesov političnega učenja,
- 8) distribucija vpliva agensov politične socializacije,
- 9) raziskovanje specifičnih vplivov in učinkov politične socializacije na posameznike,
- 10) raziskovanje oblik politične socializacije oziroma raziskovanje politične socializacije družbenih in političnih elit.

DRŽAVLJANSKA VZGOJA V ŠOLI?

Sistemsko-teoretična oziroma strukturalno-funkcionalna analiza uporablja pretežno lastne metodološke postopke v raziskovanju državljanske oziroma politične kulture, ki jih je najbolj razvidno predstavil Niklas Luhmann v svoji teoriji socialnih sistemov, poleg tega pa tudi nekatere raziskovalne postopke, ki so se razvili v okviru politološkega raziskovanja političnega izobraževanja. Manj pa je prisotna socialno-psihološka in socialno-antropološka metoda, s katero se socializacijski procesi raziskujejo kot pot nastajanja socialnega in političnega značaja.

Večina teh raziskovalcev socializacije deli posamezne *stopnje socializacije* na:

1. primarno,
2. sekundarno in
3. terciarno socializacijo oziroma resocializacijo.

Takšna delitev temelji na dosežkih *razvojnopsihološkega raziskovanja in posebnosti ontogenetičnega razvoja pri človeku, ki jih ugotavlja antropologija. Večina torej upošteva kognitivno-*

razvojno stopnjevanje posameznikovega osebnostnega razvoja, in sicer na pet razvojnih stopenj oziroma faz, ki jih podrobneje opisuje Elkind⁸ in jih deli na:

1. dobo zgodnjega otroštva,
2. predšolsko dobo,
3. puberteto oziroma predadolescenco,
4. zgodnjo adolescenco – odraščanje,
5. zrelo dobo oziroma odraslost.

Ker se šolanje v sodobnih, visoko organiziranih družbah podaljšuje v poznejša obdobja odraslosti in sodobni koncepti izobraževanja slone celo na potrebi po "vseživljenjskem izobraževanju", je jasno, da se tudi obdobje t.i. sekundarne socializacije v teh družbah podaljšuje in torej narašča tudi pomen in vloga sekundarnih agentov politične socializacije – predvsem vzgojno-izobraževalnih ustanov, množičnih medijev, političnih strank ipd.

V skladu s to delitvijo in na osnovi pomembnosti, ki jo imajo posamezni socializacijski agenti (posredniki) za politično socializacijo posameznikov, je opravljena tudi delitev na pretežno "politične" in "nepolitične"⁹ socializatorje, kjer so zadnji tisti, ki kljub njihovi formalni nepolitičnosti pomembno vplivajo na politično delovanje in mišljenje posameznikov. Včasih jih imenujemo tudi "posredne", glede na to, da imajo posreden vpliv na oblikovanje takšne ali drugačne politične oziroma državljanske kulture.

Prav gotovo družine, skupine vrstnikov, otroški vrtci in šole nimajo nalog, da bi neposredno in eksplicitno politično socializirali, in je torej mogoče razlikovati med primarnim in sekundarnim socializiranjem oziroma vplivanjem na oblikovanje takšnih ali drugačnih političnih stališč državljanov.

Glede na to, kakšen vpliv imajo agenti v *primarni socializaciji*, so bile dosedaj razkrite te značilnosti njihovega vplivanja:

- 1) pretežno impliciten vpliv na oblikovanje političnih stališč in orientacij,
- 2) velik vpliv na oblikovanje bazičnih konceptov, kot sta politična identiteta in politična lojalnost,
- 3) vplivanje na politično socializacijo je visoko personalizirano (neposredovano) in obenem poteka skozi nestrukturirane medosebne odnose,
- 4) značilna je nenačrtnost in neusmerjenost tega vplivanja in njegova razpršenost, kjer gre včasih za več, lahko celo nasprotujočih si vplivov.

Značilnosti vpliva v *sekundarni socializaciji* pa so:

- 1) norme in standardi politične kulture se prenašajo z metodičnimi postopki učenja in imajo ekspliciten vpliv,
- 2) vsebine politične socializacije se tu prenašajo skozi objektivirane in strukturirane odnose ter vnaprej opredeljene in kodificirane postopke, pravila in norme,

⁸ D. Elkind, "Egozentris-mus in der Adoleszenz", v: Doeber, Habermas, Nunner-Winkler, **Entwicklung des Ichs**, Koeln, 1977, str. 170.

⁹ Ker se politična kultura na ravni posameznika pridobiva v "procesu učenja", so raziskovalci odkrili dva vira tega učenja:

1. Prvi vir učenja so izkušnje, ki jih posamezniki pridobivajo v nepolitičnih situacijah, ki latentno vplivajo na oblikovanje stališč do političnih objektov. To je posreden, prikrit, nezaveden vir, kakršnega raziskovalci odkrivajo v t.i. prikritem kurikulumu v šolah. Te izkušnje se stoje iz procesov socializacije, ki se odvijajo v družini, šoli ali skupini vrstnikov, kot tudi iz izkušenj zrelega posameznika, ki jih pridobiva v stikih z družino, referenčno oziroma prijateljsko skupino, na delovnem mestu ali v nepolitičnih asociacijah.

2. Drugi vir učenja so izkušnje, ki so neposredno povezane s katerikoli političnimi procesi oziroma s političnim delovanjem. To so npr. stiki s političnimi osebnostmi, izpostavljenost političnemu komuniciranju, delovanje v političnih strankah, sprejemanje političnih izkušenj drugih ipd. Te izkušnje manifestno vplivajo na oblikovanje stališč do političnih objektov in oblikujejo tako imenovani politični spomin. (Glej npr.: Sidney Verba, Lucien Pye, **Political Culture and Political Development**, Boston, 1965, str. 551.)

¹⁰ Podrobneje in širše o tem razpravljam v: Janez Kolenc, **Politična kultura Slovencev**. Karantanija, Ljubljana, 1993.

- 3) večje so možnosti zavestnega in načrtnega usmerjanja in razčlenjenega posredovanja političnih vsebin in oblik, obenem pa so večje tudi možnosti politične manipulacije in indoktrinacije na zavednih osnovah.

MODELI – ODNOS DRŽAVA, DRUŽBA, ŠOLA

Družbeni odnosi in s tem tudi odnosi med posamezniki, med posamezniki in družbo so po svojem bistvu in izvoru totalni, kakor bi temu rekel Claude Levi-Strauss. To pa ne pomeni dojemanja sveta kot totalnosti, pač pa ugotovitev dejstva, da je vsak socialni odnos totaliteta v sebi (nem. *in sich*), kot temu pravi Jean Piaget.

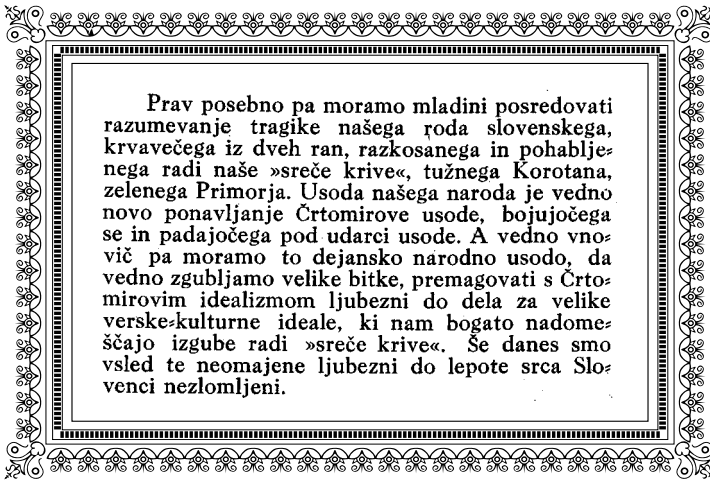
V kateremkoli že medsebojnem odnosu potekajo tudi kognitivni in spoznavni procesi, kjer se v medsebojnem učinkovanju preoblikujeta tako subjekt kot objekt, povsem jasno pa tudi je, da se v medsebojni interakciji preoblikujeta tudi individualna subjekta, ki učinkujeta drug na drugega.

Toliko bolj se ti odnosi poglobljajo v procesih učenja in

poučevanja, torej v šolah. Sam proces učenja in spoznavanja se zdi nekaterim tako družbeno determiniran in determinativno družben, da jim "šolanje" samo postaja obči model za definicijo "demokratske" oblike družbe:

"Demokracija je identična z učenjem in pomeni: 'Razširjati razsvetljenost' – ne kot v času razsvetljenstva z učenostjo, ko je to pomenilo 'biti razsvetljen'. Kajti, če demokracija ne pomeni možnosti za učenje, spreminjanje sebe, svojega ravnanja, zahtev, predstav, predvidevanj in ciljev, potem se bo oblast, ki smo jo izrgali iz rok diktatorjev, oligarhov in tajnim kabinetom, znova pokazala tam, kjer nastajajo potrebe, in bo obstoječi sistem najustreznejši, za njihovo zadovoljitev." (von Hantig, 1970 : 204)

Posamezniki torej niso samo objekt socializacije, samo pasiven recipient vpliva agentov politične socializacije v politično-kulturni mreži,¹⁰ pač pa tudi sami socializirajo.



Otroci niso “politično nepismeni”, kar je morda presenetilo tiste raziskovalce, ki o otrocih razmišljajo kot o “nedolžnih” ali “tabuli rasi” glede na razvoj procesov političnega mišljenja. Ne samo, da se otroci že zgodaj pričnejo orientirati v skrivnostnem svetu politike, marveč lahko oblikujejo tudi lastne zamisli o najbolj abstraktnih oblikah politike, kot je na primer sam politični sistem in sistem vladanja. Seveda to ne velja za najzgodnejša obdobja otroštva, nekako do 4. leta starosti, pač pa po njem, ko otroci navadno vstopijo v otroški vrtec.

Že tu se prične njihova, tudi programirana in načrtovana, politična socializacija in državljanska ali nedržavlјanska vzgoja, v kateri pridobivajo:

- a) bazične politične orientacije,
- b) identificirajo ključne politične simbole, ki so pretežno še emocionalno obarvani,
- c) odnos do politične oblasti, ki se jim prikazuje skozi visoko stopnjo personifikacije (npr. v obliki oseb predsednika republike ali vlade),
- d) politične vsebine, ki se jim prikazujejo v obliki političnih simbolov (zastav, grbov, nacionalnih junakov, mitov in simbolov, na katerih temelji nacionalna identiteta in podobno),
- e) pretežno pozitivna stališča do ključnih političnih objektov, do države, naroda in politične oblasti sploh.

V tem procesu se pri otrocih zasidra tudi celotna podoba (slika) politike, ki je močno emocionalno osnovana, pozitivna in nekritična ter tudi zelo poenostavljena in v kateri prevladujejo:

- visoko posebljena zamisel avtoritete v podobi, navadno najprej vzgojitelja, ravnatelja in nato širše, predsednika države, kralja, kraljice...
- legalizirana in racionalizirana oblika politike in oblasti v podobi policista, vojaka, uniformiranca...
- institucionalizirana oblika politike v podobi najvišjih organov oblasti (predsednika vlade, monarha, vlade ali parlamenta).

Poleg naštetih se pri otrocih v teh razdobjih, nekako do 15. leta starosti, razvijejo še naslednje značilnosti:

1. zaradi dolgotrajnega obdobja odvisnosti od drugih se razvije socialno najpomembnejši občutek za pravičnost in resnico, ki je tudi močno emocionalno osnovan;
2. razvijejo se vsakovrstne identifikacije in projekcije, od razredne do religiozne, etnične, rasne, narodnostne, razvija se jezikovna kompetenca ipd.;

Razvijejo pa se tudi osnovne človekove potrebe, v odvisnosti od možnosti in okoliščin, v katerih posameznik živi, in kot jih ugotavlja normativni humanizem, ki so rezultat posebne “človekove narave”:

- razvija se potreba po *povezanosti z drugimi ali pa nasprotno narcisizem,*

¹¹ Tako na primer F. Greenstein, "The Benevolent Leader: Children Images of Political Authority", **American Political Science Review**, 1960, pravi: "Raziskovanja v glavnem potrjujejo, da se od sedmega leta naprej oblikuje bazična politična identiteta in emocionalna povezanost z osrednjimi političnimi simboli skupnosti, med sedmim in trinajstim letom pa se začneja proces razumevanja abstraktnjših pojmov". Podobno ugotavlja Robert O'Neal, "The Growth of Political Idea in Adolescence", **Journal of Personality**, 1966, ko opisuje razvojne stopnje odraščanja v odnosu do politike: Lahko rečemo, da otrok pri enajstih letih ne dosega sposobnosti za formalno operacionalizacijo. Njegovo mišljenje je konkretno, egocentrično, povezano s sedanostjo; otroci v tej dobi niso sposobni razumeti dolgoročnih posledic določenih političnih ukrepov in obnašanja. Trinajstletnik doseže sposobnost formalnologičnega sklepanja do določene mere, vendar je nespособen to konsistentno izražati. Pri petnajstih letih se že razvijajo konsistentnejše oblike formalnega mišljenja. Otrok začne abstraktno in samostojno razmišljati, vendar še ne dosledno in izoblikovano. Osemnajstletnik osvoji abstraktn način mišljenja, kjer je njegov način razmišljanja do politične ureditve orientiran predvsem

- potreba po preseganju samega sebe – *egocentrizem ali decentrizem, kreativnost ali destruktivnost,*
- potreba po zakoreninjenosti – *bratstvo ali incestoidnost,*
- potreba po istovetnosti – *individualnost ali čredni nagon,*
- potreba po orientacijskem okviru oziroma predstavah o svetu in (ne)predmetnosti: *razumnost ali nerazumnost.*

Večina raziskovalcev politične socializacije v dobi otroštva ugotavlja, da vse do 11. leta starosti prevladujejo egocentrične orientacije¹¹, in da se šele z razvojem "formalno operacionalnega" mišljenja pričnejo decentrirati. Vsekakor pa so ugotovitve in rezultati dosedanjih raziskav še vedno kontroverzni.

V splošnem teorije moralnega in socialnega razvoja razkrivajo šest razvojnih stopenj, v procesu preseganja egocentrizma, tudi v razvoju orientacij v politiki:

- 1) prevladovanje egocentričnih orientacij (do 11. leta),
- 2) upadanje egocentrizma in avtoritarnosti (od 11. do 13. leta),
- 3) naraščanje razumevanja potreb skupnosti (od 13. do 15. leta),
- 4) absorbiranje (političnih) znanj in konsekvencialnih komunikacijskih oblik (od 15. do 18. leta),
- 5) rast kognitivnih orientacij (od 18. do 25. leta) in
- 6) oblikovanje ideološkega sindroma (od 25. leta naprej).¹²

Bržkone rezultati raziskav veljajo tudi za Slovenijo, vendar jih lahko potrjujemo ali zavračamo le z redkimi empiričnimi študijami, opravljenimi pri nas.¹³

Predvsem šole so tiste, ki se ločijo od drugih oblik izobraževanja po tem, da oblikujejo specializirane sisteme argumentacij in diskurzivne racionalnosti, kot so učni načrti in programi, t.i. kurikulumi, učbeniki, urniki in podobno. Ti so že sami na sebi oblike institucionaliziranega znanja in vir neposredne politične socializacije, kot ugotavljajo nekateri raziskovalci:¹⁴

"... šolski učni programi so srce izobraževalnega sistema zahodnih družb in tvorijo enega izmed najmočnejših vzvodov napredovanja v zgodovini človeštva. Njihove vsebine pokrivajo številne kulturne obrazce, ki so nujni za participacijo v družbi. Mnoge od bazičnih družbenih in kulturnih vrednot se okrepijo, če ne celo originalno prenašajo na populacijo, s temi sredstvi." (Anderson, Fischer, 1967)

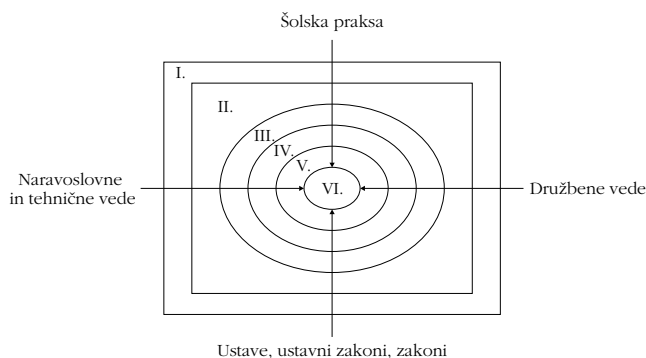
Vpliv šole kot agenta politične socializacije, kar kažejo komparativne raziskave, je v vseh državah zelo velik, če ne tudi dominanten in determinativen v primerjavi z vplivom drugih agentov politične socializacije.

Že omenjena D. Easton in J. Dennis ugotavljata, da je npr. v ZDA kar 38 % vseh učnih vsebin prepletenih s prvinami državljske vzgoje. Šolska politična socializacija vpliva na delovanje vseh drugih agentov politične socializacije (družinske, cerkveno-

religiozne, medijske, strankarske, politično-sistemske ipd.), pa tudi na oblikovanje političnih orientacij, ki nastajajo na osnovi osebnih političnih izkušenj. Kaj drugega kot osebna politična izkušnja je, na primer, odnos med učiteljem in učencem v razredu?

To daje predvsem javni šoli osrednje mesto med agenti politične socializacije, kakor ga je prikazal Robert Ulshöffer:¹⁵

MODEL 1: ŠOLA, DRŽAVA IN DRUŽBA



Legenda:

- I. Politično-družbene osnove za delovanje: družbena demokracija, vzgoja za socialno in pravno državo = socializacija
- II. Individualno-osebne orientacije: subjektivna svoboda, osvobojenost od smotrov in pritiskov = emancipacija
- III. Humanitarno-socialne naloge: učenje za kooperativno, sociopolitično delovanje
- IV. Znanstvene osnove in naloge: uvajanje v znanstveno delo in ravnanje
- V. Osnovno izobraževanje: pouk za ravnanje in uporabo literarnih in umetniških dosežkov ter upravljanje naravoslovnih in tehničnih dosežkov človeštva
- VI. Komunikativno-kulturno, naravoslovno in tehnično osnovno izobraževanje: razumevanje in uporaba komunikativnih, naravoslovnih in tehničnih dosežkov človeštva

Pri obravnavi šole kot agenta politične socializacije izhajam iz modela, ki sloni na argumentaciji, predstavljeni v Habermasovi teoriji komunikativnega delovanja, kjer gre za večrazsežnostni komunikacijski model, katerega nosilec je prav šola oziroma ustanove izobraževalnega sistema, ki so posredniki kognitivno-instrumentalnega in kognitivno-komunikativnega delovanja in s tem glavni nosilci procesov družbene in politične racionalizacije.

ideološko oziroma filozofsko. Dozorevanje in zrelost prinašata ideološki sindrom in načelno odnos do politike. Veliko orientacij pa je še vedno lahko sublimiranih ali kompenziranih, glede na popolnost in na (dis)kontinuiteto politične socializacije.

¹² Do podobnih ugotovitev so prišli raziskovalci različne provenience. Predvsem so, tudi z empiričnimi izsledki, potrjene teorije o moralnem in socialnem razvoju pri otrocih. Najbolj znana je morda Kohlbergova lestvica moralnega razvoja, ki jo povzemam po Laurence Kohlberg, "Moral Stages and Moralization; The Cognitive-Developmental Approach", v Thomas Lickona (ur.), **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, str. 34-35:

1. predkonvencionalna (heteronomna moralnost),
2. individualizem (instrumentalna naravnost in izmenjava),
3. konvencionalna (vzajemna medosebna pričakovanja, medosebna konformnost),
4. konvencionalna (razvoj socialne zavesti in zavedanje societalnega okolja),
5. pokonvencionalna ali načelna (socialna pogodba ali korist in individualne pravice),
6. pokonvencionalna ali načelna (univerzalna etična načela).

¹³ Opozoril bi le na nekaj novejših objav: Janez Justin, Maja Zupančič, Andreja Barle, **Value Education in Slovenia v: Value Education in Europe**, Unesco, Paris 1993; Janez Justin, Maja Zupančič, **Otrok, pravila, vrednote – otrokov socialni in moralni razvoj**, Didakta, Radovljica, 1991; Stane Južnič, Alojzija Židan, **Politična kultura**, RSS, Ljubljana, 1993; Janez Justin, **Evalvacija eksperimentalnega predmeta Etika in družba**, Pedagoški inštitut, Ljubljana, 1992.

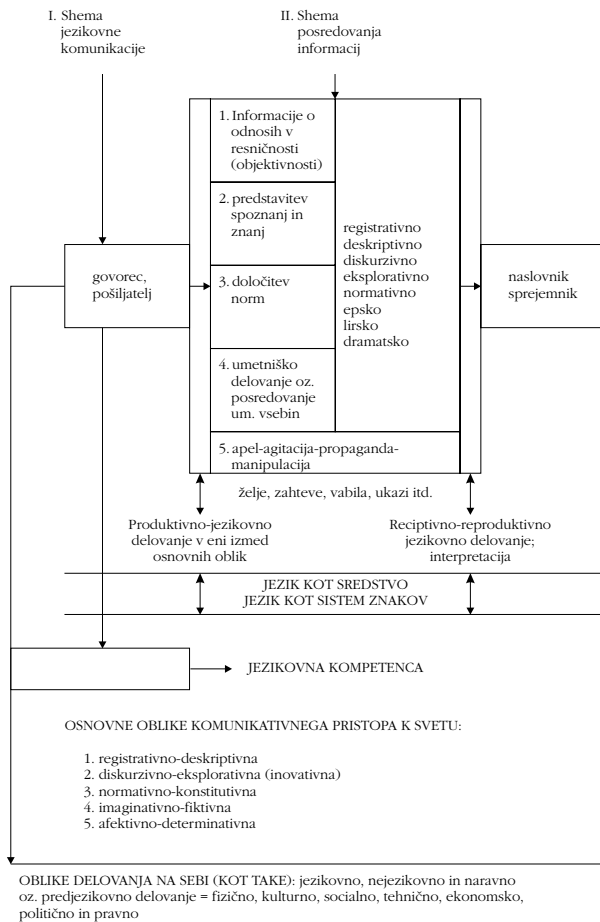
¹⁴ Tako na primer Anderson in Fischer, **The Curriculum as an Instrument for Incultation Attitudes and Values**, Comparative Education, 1967. Podobno pa ugotavljata D. Easton in J. Dennis: **The Child's Image of Government**, Annals, 1965. Pomen družine sta z ozirom na vpliv javne šole npr. relativizirala tudi R. D. Hess in J. V. Torney, **The Development of Political Attitudes of Children**, 1967, str.221-225, ko trdita: "... javna šola je najpomembnejše in najučinkovitejše sredstvo politične socializacije, družina pa prenaša politične vrednote samo na ozkem sektorju politične socializacije, ko je, v najboljšem primeru, vpliv družine enakovreden vplivu ostalih agentov politične socializacije". Robert Ulshöffer, **Politische Bildung in Deutschunterricht**,

Ta večrazsežnostni model sestoji iz petih delov:

- I. modela ustvarjanja predstav o svetu oziroma odnosov do resničnosti z jezikovnim spoznavanjem odnosa med jazom in svetom: intenzivni model,
- II. modela posredovanja informacij ali ekstenzivnega modela,
- III. modela oblikovanja govornih in jezikovnih dejanj oziroma modela normativnega delovanja,
- IV. modela medijskih funkcij in
- V. modela dekodiranja oziroma prevajanja informacij v jezik in predstavní svet sprejemnika oziroma naslovnika v interakciji.

MODEL 2: ŠOLA IN OBLIKE KOMUNIKATIVNEGA DELOVANJA

- I. Intenzivni model jezikovne komunikacije
- II. Ekstenzivni informacijski model



V takšnem razlagalnem modelu obravnavam šolo znotraj teorije komunikativnega delovanja, in sicer kot agenta in producenta:

- a) notranjih smiselnih zvez, ki vodijo k diskurzivnim, argumentativnim oblikam racionalnega delovanja posameznikov in družbenih skupin (takšno notranjo argumentacijo zagotavljajo predvsem učbeniki, učni programi in načrti ter vse vsebine znanstvene in izobraževalne argumentacije, skupaj s pedagoškimi in didaktičnimi pripomočki in metodami) ter
- b) zunanjih smiselnih zvez, ki z razvojem specializiranih oblik argumentacij notranje smiselne zveze organizirajo in institucionalizirajo v oblikah opredmetenega znanja, ki so: podjetniška in akademska znanja, znanstveni postopki in umetniška produkcija, pravna in politična znanja itd.

Notranje smiselne zveze so v tem operacionalnem modelu predstavljene kot osnovne oblike komunikativnega pristopa k svetu, ki je osnovan na formalni zamisli o svetu in odprtih, decentriranih oblikah mišljenja in delovanja. Napredek v učenju oziroma proces racionalizacije je namreč možno pojasniti le z empiričnimi mehanizmi, ki morajo biti zamišljeni tako, da bodo lahko reševali vprašanja sistematičnega vrednotenja internih kriterijev veljavnosti izjav. Torej vrednotenja razvoja znanosti, modrosti, znanja in učenosti same.

Jean Piaget¹⁶ je razlikoval stopnje kognitivnega razvoja, ki jih ne označuje nova vsebina, ampak nova struktura zavesti. Z izpostavljanjem njegove teorije poskušamo pojasniti, kako pride do prehodov v mišljenju in delovanju, in sicer tako, da ločimo med strukturno različnimi nivoji zmožnosti učenja oziroma odsluženosti oziroma nujnosti razveljavitve starih in vzpostavitev novih strukturnih predstav o svetu, pri čemer so zarezze med mitskim, religiozno-metafizičnim in modernim načinom mišljenja vidne, če analiziramo spremembe v sistemih osnovnih pojmov v posameznih kulturah.

Z vsakim prehodom oziroma korakom in spremembo se, tudi če opazujemo proces učenja vsebinsko, kategorialno razvrednotijo presežene stopnje interpretacije realnosti. Ne takšna in ne drugačna vrsta osnove, iz katere izhajamo, ne proizvajata več tistega – vsebin in pomenov – kar hočemo povedati. Takšno razvrednotenje pojasnjevalnih in upravičevalnih potencialov celotnega izročila oziroma tradicije nastaja v vseh prehodih od ene k drugi stopnji kognitivnega razvoja. Pogoji učenja oziroma interni kriteriji veljavnosti izjav se spreminjajo in postajajo dispozicije za:

- a) nastanek objektiviranega mišljenja (predmetnega mišljenja),
- b) razvoj moralno-praktičnih sposobnosti izražanja,
- c) razvoj estetsko-praktičnih sposobnosti izražanja. (Habermas, 1985: 105)

Jenseits von Restauration und Revolution, Thesen und Unterrichtsmodelle zur Einübung kooperativen und soziopolitischen Verhaltens, Verlag Heider, Freiburg, 1975, str. 48.

¹⁶ Takšno definicijo npr. upoštevajo: J. G. Flavel, ***The Developmental Psychology of Jean Piaget***, Princeton, 1963; H. G. Furth, ***Piaget and Knowledge***, Chicago, 1981; B. Kaplan, "Meditation on Genesis", ***Human Development***, 10 (1967) 65.

¹⁷ Tak refleksiven pojem razumevanja razvija Piaget v: **Die Entwicklung des Erkennens**, zv. 3, Stuttgart, 1973, str. 179. Primerjaj tudi s Hortonovim razlikovanjem med "konstruktivnim in destruktivnim mišljenjem". Podobno pa razmišlja tudi: R. W. Bilber, **Body and Mind**, New York, 1980, str. 177.

Iz navedenega potem izhaja definicija kognitivnega razvoja: "Kognitivni razvoj se v strogem pomenu besede nanaša na strukturo mišljenja in delovanja, ki je v stalnem aktivnem soočenju z zunanjo realnostjo in se pridobiva v konstruktivnih pristopih k področju objektivnega sveta." (Piaget, 1973: 179)

Takšna definicija kognitivnega razvoja je hkratna:

- a) konceptualizacija razvoja učenja oziroma predstav o svetu in
- b) konceptualizacija različnih razsežnosti razumevanja sveta oziroma procesa racionalizacije.

Ta razvoj je Piaget obravnaval v povezavi z "oblikovanjem zunanjega in notranjega univerzuma", ki se kaže v stalnem zamejevanju oziroma konstrukciji zunanjega univerzuma objektov in notranjega univerzuma subjektov. Zato razlikuje tudi fizične in socialne objekte.

Medtem ko se stik z zunanjo naravo vzpostavlja z instrumentalnim delovanjem, pristopa konstruktivno delovanje k realnosti z "intelektualnim sistemom norm" in si tako utira interakcijo z drugimi osebami oziroma notranjo naravo.

"Sistem socialnih norm", ki je kognitivno težko razpoznaven, se oplaja s sistemom intelektualnih norm ter se tako stalno intelektualizira. Mehanizmi učenja, prilagajanja in akomodacije pa pri tem, v obeh vrstah delovanja – instrumentalnem in konstruktivnem – učinkujejo na poseben način, in sicer tako, da spreminjajo tako subjekte kot objekte v medsebojni interakciji.

Vsako socialno razmerje postane tako totaliteta v sebi, ter ustvarja nove lastnosti – nov karakter – s katerimi se preoblikuje individualne duševne strukture. Kognitivni razvoj pomeni splošno decentriranje egocentrično prežetega razumevanja sveta in torej pomeni preseganje egocentrizma v vseh oblikah. Obenem je to sposobnost za istočasno omejevanje in razmejevanje področij objektivnega, socialnega in subjektivnega sveta. In šele potem, ko razločimo oziroma identificiramo takšen refleksiven pojem sveta, si omogočimo pristop k interpretaciji stvarnosti tako, da lahko govorimo o medsebojnem razumevanju pri definiranju situacij.¹⁷

Če upoštevamo zgoraj navedene zakonitosti kognitivnega razvoja posameznikov, se nam pokaže tudi razlika med pojmom življenjskega sveta in pojmom kulturnega izročila. Kadar se namreč jezikovno izražene predstave o svetu reificirajo kot svet zase oziroma posebna ureditev sveta in jih ne moremo opazovati kot kritikabilen sistem razlag, tedaj prevlada kulturno izročilo nad življenjskim svetom in neznanje nad znanjem, imaginativno-fiktiven ali afektivno-determinativen pristop nad drugimi komunikativnimi pristopi k svetu...

Znotraj takšnega sistema orientacij ne moremo kritično presojati različnih delovanj. Sposobnost kritičnega presojanja pa je šele tista, na osnovi katere lahko zaživi proces komunikativnega

delovanja oziroma avtonomnega zavzemanja pozitivnih in negativnih stališč, s katerimi kritiziramo veljavne trditve.

Tako postane jasno, na katere formalne lastnosti kulturnega izročila moramo opozoriti, da bi bilo mogoče racionalno interpretirati življenjski svet, če si resnično želimo racionalnega načina življenja. To sta predvsem heterogenost kulturnih orientacij in njihova družbeno interesna pogojenost ter kompleksnost simbolnega sveta. Te razsežnosti so prikazane v MODELU 2, skupaj s komunikativnimi pristopi k svetu, ki jih mora v vsaki moderni družbi zagotavljati predvsem šola oziroma izobraževalni sistem.

Šolski oziroma izobraževalni sistem je torej tisti avtonomni del moderne družbe, ki edini sistematično in organizirano loči egocentrične od decentriranih oblik mišljenja in delovanja. S tem pa zagotavlja napredek v učenju, ki je tudi smotno in ciljno naravnano. Izobraževalni sistem omogoča, da celotno kulturno izročilo vzpostavlja refleksiven odnos do sebe samega in se tradicionalne interpretacije lahko podvržejo kritiki ter se tako omogoči njihova revizija. Kajti šele potem, ko je mogoče presojati simbolne izjave na formalnem nivoju, lahko pričnemo sistematično obdelovati interne smiselne zveze, torej veljavno znanje samo, oziroma raziskovati tudi alternativne razlage sveta in opredmeteno znanje prejšnjih generacij.

Pot do proučevanja "internih smiselnih zvez" nam je potem odprta šele z nastankom kognitivnih aktivnosti II. reda:

Vsebina.	
A. Načelni temelji o državi.	
Križi moderne države	7
Urgančni pismovanje države	14
Učni namerjave	27
B. Distvo državljanske vzgoje.	
Zgodovina naše državljanske vzgoje	31
Učni državljanske vzgoje	32
C. Praktična navodila za državljansko vzgojo.	
Učni namerjave	45
Učbenik — temelj državljanske vzgoje	51
Učbenik — dodatni in državljanske vzgoje	57
Učbenik — dodatni in državljanske vzgoje	61
Učbenik — dodatni in državljanske vzgoje	65
Učbenik — dodatni in državljanske vzgoje	69
Vzgoja za narod in očetstvo	75



- hipotetičen in argumentiran ter selekcioniran proces učenja oziroma pridobivanja znanja, kjer se lahko oblikujejo objektivne sodbe in objektiviran način mišljenja v maniri diskurzivne racionalnosti,
- moralno-praktični vpogledi in
- estetske presoje.

Da bi se takšni procesi in postopki učenja lahko družbeno institucionalizirali, mora kulturno izročilo prepojit svoje kognitivne in evalvativne sestavine s specializiranimi argumentacijami. Vzpostaviti mora torej ustanove specializiranih argumentacij oziroma izobraževalni sistem.

S tem je odprta pot za oblikovanje družbenih podsistemov znanosti, morale in prava, umetnosti ipd., znotraj katerih se oblikuje:

- argumentirano,
- spremenljivo in
- poklicno utemeljeno kulturno izročilo. To mora omogočiti interpretacijo življenjskega sveta tako, da stalno diferencira učinkovito od neučinkovitega delovanja.

Kulturno izročilo (kulturna dediščina človeštva) je tisto, ki postavlja standarde učinkovitega delovanja in komunikativnega razumevanja življenjskega sveta, da bi se racionalno usmerjeno delovanje ne izgubljalo v parcialnosti. To se v modernih družbah naredi tako, da se oblikujejo izobraževalni programi in opredelijo stopnje izobraževanja in usposabljanja. S tem je omogočena družbena institucionalizacija komunikativnega delovanja, ki je namenjena učinkovitemu reševanju splošnih vprašanj, npr. z oblikovanjem podsistemov racionalnega gospodarjenja oziroma reševanja vprašanj, povezanih z medijem denarja, z oblikovanjem podsistema racionalnega upravljanja oziroma reševanja vprašanj oblasti ipd.

Z družbeno institucionalizacijo komunikativnega razumevanja življenjskega sveta pa nastaja tudi racionalno, k medsebojnemu razumevanju naravnano delovanje posameznikov ter širših in ožjih družbenih skupin. Osrednje ustanove specializiranih argumentacij, ki so obenem tudi vzvod vsakršne družbene modernizacije in racionalizacije, pa so ustanove izobraževalnega sistema – pretežno torej javne šole. Čeprav lahko funkcije izobraževalnega sistema v modernih državah zahodne civilizacije razbiramo iz takšnih ali drugačnih zgodovinskih perspektiv in obrazložitev, bi tu opozoril na tiste temeljne funkcije šolstva, ki ločijo moderne od predmodernih družb.

Ena izmed mnogih obrazložitev je socialnoantropološka, ki loči med bolj razvitimi, bolj organiziranimi družbenimi sestavi in manj razvitimi, primitivnejšimi organizacijami družbenega in političnega življenja.

Tako na primer Robert Horton in Ernest Gellner postavljata izobraževalni sistem kot celoto v središče procesov družbene,

kulturne in politične modernizacije in racionalizacije. Ob naslonitvi na Rokeachevo in Popperjevo teorijo razlikujeta med "zaprtimi" in "odprtimi" mentalitetami, katerim ustrezajo življenjske in simbolne oblike tradicionalnih in modernih družb. Pri tem postavljata naslednji izhodiščni kriterij, na osnovi katerega ločimo med razvitimi in nerazvitimi oblikami družbenega in političnega življenja: Koliko so v tradicionalnih (zaprtih) in modernih (odprtih) družbah prisotni kognitivno-instrumentalni procesi učenja, toliko je torej razvit izobraževalni sistem.

Po odgovoru na tako zastavljeno vprašanje lahko potem sklepamo tudi o vlogi izobraževalnega sistema in njegovih ustanov pri socializaciji pripadnikov neke družbe – državljanov. Vsak človek potrebuje za uspešno in progresivno pridobivanje vedenja o sebi in okolju, v katerem živi, dvoje: *normativno pravilne teorije in pozitiven odnos do njih*.

Ker je struktura zavesti tradicionalnih družb "dogmatska" in odsotnost vsakršnih alternativ zahteva absolutno sprejemljivost ustaljenih načel, ta struktura onemogoča njihovo preučevanje in preizpraševanje – določene resnice so nevprašljive in celo zaščitene z negativnim sankcioniranjem. V takšnih okoliščinah, kjer argumentativni postopki ne zaležejo, pridobivajo ustaljene resnice pri *verujočih združujočo moč, ki ustaljena načela spreminja v svetinje in se vzpostavlja ločnica med dvema bazičnima trditvama: zaprto, ki ne pristaja na alternativne trditve in povečuje ustaljena spoznanja ter jih kategorialno in institucionalno štiti npr. s tabuji, in odprto, ki zagovarja alternativne rešitve, preizprašuje veljavnost ustaljenih verovanj in prepričanj in jih ne štiti s strahospoštovanjem in prepovedmi. Vir in osnova za oblikovanje takšnih trditev postane v dinamičnih družbah institucija šole*.

Šola se oblikuje kot model za kontrolirano, odgovorno spreminjanje družbe, kot ustanova "odprtih mentalitet", ki naj omogoči možnosti. *Šolanje samo in sistematičnost pri pridobivanju znanja predpostavlja in uvaja kontekstualno neodvisna merila za ugotavljanje racionalnosti predstav o svetu, s tem pa postaja relativno neodvisen subjekt spreminjanja sebe in tudi družbe. S svojo ciljno naravnostjo v učnem procesu šole predočajo svet kot razviden in kritikabilen sistem razlag (nem. Deutungssystem), ki se oblikuje v nizanje preverljivih hipotez. Zato je lahko uspešna le tista politika reformiranja šolstva, ki k načrtovanju pritegne vse udeležene akterje in subjekte in reformira kurikulum tako, da njihovo reformiranje postane sestavni del kurikuluma. Šole so torej razčlenjeni prostori izkustva, kjer se odstranjujejo ovire za spoznavanje dogodkov, reševanje nalog, sporov in tako naprej, kjer se nepravilnosti v družbi ne potrjujejo in krepijo z redom v šoli in se ne ravna, kot da jih ni, pač pa se jih vedno najdejo v*

¹⁸ V podkrepitev povedanega navajam neko zelo jasno formulirano idejo o procesu učenja v moderni družbi: "Da je prehiteljavajoče, splošno učenje daleč od vprašanj, ki jih rešujemo, in da pravzaprav nadaljuje tradicijo metafizike ter je v nasprotju z moderno znanostjo, tudi večini 'znanstvenih' učiteljev ni jasno. To izvira iz časa, ko so verjeli v kozmos, katerega red (ne posamične pojave) je popolno izražal človeški logos. Svetovni red je določal obseg znanja – pomembnejše utemeljive ni moglo biti. **Znanje** moderne znanosti pa je načelno **instrumentalno**." (von Hantig, 1970: 203).

šoli, se jih prikaže učencem in pripravijo in usposobi, da se bodo vse življenje bojevali proti njim.

Zato je šola tista družbena ustanova, ki s formaliziranimi postopki omogoča svobodno razširjanje nagnjenj, razvoj nadarjenosti in kritiko ciljev sistema. Marsičesa o šoli seveda še ne vemo, jasno pa je, da je ni mogoče ločiti od družbenega življenja. Kajti vsak kurikulum je sestavljen tako iz *psihičnih osnov in motivov, ki narekujejo prevladujočo delitev dela v družbi, logičnih osnov, ki reproducirajo prevladujoče načine mišljenja in spoznavanja, ki so bolj ali manj specializirani, bolj ali manj teoretično, moralno-praktično, metodično in didaktično razviti, in teoretičnih osnov, kjer se šele posreduje vedenja o predmetni in nepredmetni resničnosti, abstraktnem in konkretnem ipd.*

Tisto, kar naj šola omogoča tudi kot agent politične socializacije, ni prilagajanje obstoječemu, pač pa kritično preizpraševanje družbenih, političnih in naravnih dejstev. Tej svoji nalogi se šola nikdar več ne more odreči in se torej tudi ne more in ne sme utopiti v ciljeh, ki jih postavljajo najsi bo država ali drugi subjekti družbenega življenja.¹⁸

Glede na funkcijo šole kot agenta politične socializacije so v veljavi trije teoretični in programsko-ideološki modeli politične socializacije, katerih naloga je oblikovati določeno mrežo orientacij in lestvico političnih vrednot državljanov:

1. liberalno-aktivistični model, ki poudarja pomen osebne moralnosti, javne odgovornosti, nujnosti participacije ipd. in ga lahko označimo kot liberalno-kompetitivni model politične socializacije oziroma model liberalne demokracije;
2. integrativno-konsenzualni, ki poudarja predvsem patriot-ske vrednote in državljanske vrline, izhajajoče iz "neomejenih možnosti", ki jih ima "dober državljan". Poudarjena je predvsem identifikacija z zahtevami politične skupnosti in spoštovanje "rules of games", ki jih diktira tehnokratska elita. Zato je ta model skupaj z "ideologijo talilnega lonca" tehnokratsko-elitistični;
3. segmentarno-organizacijski model pa poudarja stabilnost in učinkovitost političnega sistema, ki se lahko doseže le z intenzivno politično participacijo državljanov.

Četrty pa je model, ki ga poskušam uveljaviti tudi s to razpravo – recimo mu pogojno bazično demokratični.

Če namreč priznamo, da so šole in šolski sistem že kot družbene ustanove, z načinom organiziranja in funkcijami, ki jih opravljajo v sodobnih družbah, eden najpomembnejših političnih socializatorjev, celo "model politične demokracije", potem se je smiselno vprašati, ali je v šole potrebno uvajati poseben kurikulum državljanske vzgoje, kakšen naj bo, kdo naj ga izvaja in v čigavem interesu.

Ali torej uvesti poseben "pouk državljanstva", socialne in moralne vzgoje ali pa je takšen pouk v javnih šolah zagotovljen že v predmetniku družboslovnih in humanističnih predmetov na vseh stopnjah šolanja? Ali torej poseben pouk državljske vzgoje ni tudi že indoktriniranje in državljski trening za določen tip političnega vladanja? Pri tem se pojavlja tale dilema: ali spremeniti funkcijo šole v družbi ali pa morda spremeniti družbeno okolje; ali družbena ali šolska reforma. Enega izmed odgovorov podajam v tem prispevku, kjer je iz že povedanega razvidno, da lahko uspešno potekata le oba procesa hkrati. Kajti šola je vedno združevala izpolnitev in določanje cilja, zato kroga pravil o danosti in zavesti ne more poljubno zapuščati ali opuščati. Pridobi pa veliko svobode in učinkovitosti, če se zave svoje dvopomenske vloge: da ni družbi posebno koristna, če izpolnjuje njene potrebe brez kritike in odpora, da pa se precenjuje, če meni, da lahko zastavlja družbi drugačne cilje, kot si jih ta zastavlja sama.¹⁹

¹⁹ Več o tem Helmut von Hantig: "Šolstvo in družbena reforma", v: **Svet v času, ki prihaja** (1970-1980), Državna založba Slovenije, Ljubljana, 1970, str. 191-209.

POUK DRŽAVLJANSKE VZGOJE – DRŽAVLJANSKI TRENING?

Glede na vprašanje o državljski kulturi, državljski, moralni in socialni vzgoji, niso pomembna le vprašanja kurikularne izvedbe hipotetično dobro zasnovanega predmeta ali večjega števila predmetov, skorajda pomembnejši se zdi obči status izobraževanja in šolanja v družbi sploh. V tem pogledu je pretežno heteronomen ali pretežno avtonomen položaj šol kot družbenih in državnih ustanov še posebno odločujoč glede na to, da so le ena izmed ustanov, ki politično socializirajo.

Šole oziroma izobraževalne ustanove so tudi na Slovenskem osrednji agenti politične socializacije in nosilci procesov decen-triranega razvoja posameznikov in družbenih skupin, ki vodijo k razvoju komunikativnih oblik delovanja. Te funkcije pa zaradi svojega zgodovinsko odvisnega razvoja in neavtonomnega položaja, ki iz takšnega razvoja sledi, žal ne opravljajo dovolj učinkovito.

Kot najbolj organiziran, večstopenjsko načrtovan in programsko podprt politični socializator ne sprožajo pri posameznikih procesov diskurzivne racionalnosti, niti nesamostojno vplivajo v zadostni meri na procese družbene racionalizacije oziroma institucionalizacije znanja. V tem smislu je njihov vpliv na vsebino in učinke politične socializacije relativno majhen in ga nadomeščajo vplivi drugih agentov (družbe, skupin vrstnikov, množičnih medijev ipd.).

Šole oziroma izobraževalne ustanove bi morale kot moderen agent politične socializacije največ prispevati k oblikovanju

²⁰ Naj na tem mestu omenim starejši poročili: Mirjam Milharčič-Hladnik, **Šolska reforma je papirnati tiger**. Krt, Ljubljana, 33/1986; Alenka Puhar, "Analiza učbenikov za spoznavanje narave in družbe". **Nova revija**, št. 57. O novejših raziskavah pa glej npr. **Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju**, Ljubljana, 1995.

²¹ Več in podrobneje o tem pišem v knjigi: Janez Kolenc, **Politična kultura Slovencev**. Karantanija, Ljubljana, 1993.

²² Glej: Charles E. Merriam, **The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training**, Chicago, University of Chicago Press, 1993, str. 9.

predstavniško-demokratske in civilno-demokratske politične kulture Slovencev. V nekem smislu bi morale postati celo osrednja ustanova "civilne družbe", če jih opazujemo v zgodovinsko dolgoročni perspektivi.

Namesto tega pa ostajajo še naprej agenti kvečjemu tradicionalne, fragmentarne ali pa množično-demokratske politične kulture Slovencev; nekatere raziskave²⁰ pa celo kažejo na ohranjanje avtoritarnih značajskih potez slovenskega šolstva in izobraževanja, kjer se ohranjajo egocentrične značajske poteze posameznikov in družbenih skupin in se ne razvijajo decentrirane oblike kooperativnega in komunikativnega delovanja (individuacija, subjektivacija, diskurzivna racionalnost v politiki ipd.).²¹

* * *

Prav lahko se je zato denimo strinjati z izvajanjem Charlesa Merriama, ki v funkcionalistični "črni skrinjici" razvija naslednji model državlanskega treninga, uporabnega tudi pri nas:

1. Politiko opredeli kot celoto psihičnih procesov, s katere se zagotavlja koordinacija in ravnotežje med različnimi družbenimi podsistemi.
2. Osrednji problem vseh oblik političnega organiziranja je doseganje politične kohezivnosti (skladnosti).
3. Politična kohezija je neposredno odvisna od trdnosti politične lojalnosti do države, ki se zagotavlja z medsebojnim vplivom politične in drugih vrst lojalnosti v družbi (npr. lojalnosti v družini, narodu, družbenem razredu ipd.).
4. Z mehanizmom državlanske vzgoje in izobraževanja pa se najbolj krepi ravno politična lojalnost državljanov.²²

S takšnim pozitivističnim pojmovanjem državlanske vzgoje, ki temelji na metodološko pomanjkljivi sistemski teoriji in behavioristični tradiciji, je podana možnost, da bi se protifašistična oziroma antiavtoritarna koncepcija demokracije – neodvisno od intenc posameznih avtorjev – ideološko izrabila za propagiranje samo enega modela demokracije, kot se je v času hladne vojne, makartizma, pa tudi v zatiranju novejših družbenih gibanj na Zahodu in Vzhodu (npr. mirovnega gibanja v 80-ih in novih družbenih gibanj ter nacionalnih demokracij v 90-ih letih tega stoletja).

V resnici naj bi bil koncept državlanske vzgoje adekvaten izraz posebne protislovnosti, ki naj bi neko demokracijo ločil od drugih demokracij. Prevladuje namreč populistično mnenje, da so demokratske tradicije ponekod trdneje zasidrane kot drugod v meščanskih družbah, kar naj bi bil posledek realne zgodovinske izkušnje, da ponekod ni bilo avtoritarnega socializma, drugod pa ne npr. nacizma.

Posplošitev te izkušnje pomeni nekritično presajanje in sprejemanje jedra tradicionalnih demokracij, v katere spadajo

tudi takšni zgodovinski spomini in politična praksa, kot sta genocid nad Indijanci in zasušnjeje črncev, pa iztrebljanje Židov, ksenofobije vseh vrst in podobno. Z nekaterimi se pač ne da razpravljati.

Uvajati kako določeno državljansko vzgojo v predšolski, osnovnošolski in drugi pouk pač ne pomeni nič drugega kot uvajati neki državljanski trening, iz katerega so izvzete predpostavke tega uvajanja – te pa so ravno tiste, ki so pri vsakdanjem “državlјanskem pouku” najpomembnejše.

Kakršenkoli že pouk državljanske vzgoje nosi s sabo tudi senco neznanstvenosti in instrumentaliziranosti do te mere, da nudi možnost analize vsake oblike oblasti s svojo “znanstveno nevtralnostjo”, v resnici pa postane instrument ohranjanja in obrambe točno določene oblike politične oblasti oziroma pridobljenih družbenih in političnih položajev vladajočih političnih elit. Glavni očitek konceptu je ta, da iz njega ni razvidna interesna pogojenost stabilnosti oziroma nestabilnosti določenega političnega sistema in je potemtakem iz njega izrinjena celotna problematika “civilne družbe”, skupaj s problemom njene razklanosti na družbene razrede oziroma družbene sloje.

Političnega sistema, katerega del je državljanska vzgoja, ne moremo pojasnjevati z njim samim, ker miselne in komunikacijske življenjske oblike, ki niso izvedene iz civilno-družbenih norm in sankcij, ne morejo dalj časa vladati ljudem, če ne ustrezajo tem življenjskim oblikam, izkušnjam in pogojem.

Kdor namreč pristaja na “politično sistemsko” oziroma “državno-pravno”, “državno-interesno” ali pa kar državnosankcijsko instrumentaliziran koncept državljanske vzgoje, ta v državi množičnih medijev, političnih strankah in združenjih, organiziranih interesih ne bo mogel zagledati vzvodov, preko katerih se v določeni družbi ne samo vzpostavlja, temveč tudi omogoča nadaljnji obstoj določene politične kulture v funkciji političnega sistema oziroma politične elite.

S tem se potencialni emancipatorični značaj koncepta povsem izniči. Pojem kulture pa v takšnem konceptu igra le vlogo legitimacije oblasti z njenim “elitističnim” umeščanjem na vrh hierarhične piramide družbenega sistema. Koncept torej utrjuje oblastniški potencial in značaj kulture, ne pa demokratičnega.

Če že, potem naj šola kot celota posreduje vrednote državlјanstva, posebej pa naj se s tem ukvarjajo pri družboslovnih in humanističnih predmetih – spoznavanju družbe, sociologiji, geografiji, psihologiji, socialni in moralni vzgoji. Pouk o državlјanstvu pa naj bi sledil temule napotku:

Najprej moramo prikazati in dokazati povezanost posameznih politično-kulturnih miselnih in komunikacijskih oblik in vsebin z interesno pogojenostjo določenih družbenih odnosov ter povezanost teh vsebin s proizvodnimi in materialnimi živ-

ljenjskimi pogoji, ki oblikujejo nastanek določenega tipa družbe. Le v tem smislu je mogoče izobraževalno didaktično ugotavljati doseženo stopnjo državljanske kulture oziroma stopnjo zrelosti, subjektivacije in dosežene politične in državljanske izobraženosti učencev in dijakov.

Možno izobraževalno polje državljanske vzgoje pa lahko definiramo kot raziskovanje "pojavnih oblik razrednega boja", katerih "skupek" bi potem lahko opredelili kot prizadevanje za določen tip državljanske kulture. V nasprotnem primeru, če bi se šole, skupaj z državno oblastjo odločile za nekakšno obliko državljanskega treninga, pa bi bilo po mojem skromnem mnenju bolje takšen državljanski trening prepustiti "emtevejevski" totalni komunikacijski metodi po vzorih Raya Cokesa ali pa Beavisa in Butheada.

Janez Kolenc, magister sociologije, raziskovalec na Pedagoškem inštitutu Univerze v Ljubljani.

LITERATURA

- ADORNO, Th. W. et. al. (1969): **Der Positivsmustreit in der deutschen Soziologie**. Neuwied.
- ANDERSON, FISCHER (1967): **The Curriculum as an Instrument for Inculcation Attitudes and Values**, *Comparative Education*.
- DAWSON, PREWITT (1965): "Political Socialization", **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, št 361.
- EASTON, D. in DENNIS, J. (1965): **A System Analysis of Political Life**, New York.
- ELKIND, D. (1977): "Egozentrismus in der Adoleszenz", v: Doebert, Habermas, Nunner-Winkler, **Entwicklung des Ichs**, Koehn.
- GELLNER, Ernest (1973): "The Savage and the Modern Mind", v: Horton, Finnegan.
- GREENSTEIN, Fred (1960): "The Benevolent Leader: Children Images of Political Authority", **American Political Science Review**.
- HABERMAS, Jürgen (1985): **Theorie des kommunikativen Handelns**, Suhrkamp, tretja, revidirana izdaja (zv. I, II), Frankfurt am Main.
- HESS, R. D. in TORNEY, J. V. (1967): **The Development of Political Attitudes of Children**.
- HORTON, R., FINEGAN, R. (ur.) (1973): **Modes of Thought**, London.
- HYMAN, Herbert (1969): **Political Socialization**, New York.
- JUSTIN, Janez, ZUPANČIČ, Maja (1991): **Otrok, pravila, vrednote**, Didakta, Radovljica.
- JUSTIN, Janez, ZUPANČIČ, Maja, BARLE, Andreja (1993): **Value Education in Slovenia**, UNESCO, Paris.
- KOHLBERG, L., WASSERMANN, E., RICHARDSON, N. (1978): "Die Gerechte Schulkooperative, Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School", v: Portele, G. (ur.) **Sozialisation und Moral**, Weinheim/Basel.
- KOHLBERG, Lawrence (1976): "Moral Stages and Moralization; The Cognitive-Developmental Approach", v Thomas Lickona (ur.): **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**, Holt, Rinehart and Winston, New York.

- MERRIAM, Charles E. 1961: **The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training**, Chicago, University of Chicago Press.
- O'NEAL, Adelson in Robert (1966): "The Growth of Political idea in Adolescence", **Journal of Personality**.
- PARSONS, Talcott, SHILS, Edward A. (1959): **Toward a General Theory of Action**, Cambridge.
- PIAGET, Jean (1930): **The Child's Concept of Physical Causality**, London.
- POPPER, Karl R. (1958): **Die offene Gesellschaft und ihre Feinde**, zv. 2, Bern.
- SCHIRP, Hainz (1991): "Human Rights and Moral-Cognitive Development", v: **Socialisation of School Children and their Education for Democratic Values and Human Rights** (ur. Hugh Starkey), Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse.
- SIEGEL, Robert (1965): **The Assumption about the Learning of Political Values**, Annals.
- ŠTRAJN, Darko (1994): "Nove oblike družbenih odnosov in šola". **Javnost**, let. 1, št. 1-2.
- ULSHÖFFER, Robert (1975): **Politische Bildung in Deutschunterricht, Jenseits von Restauration und Revolution, Thesen und Unterrichtsmodelle zur Einuebung kooperativen und soziopolitischen Verhaltens**, Verlag Heider, Freiburg.
- VON HANTIG, Helmut (1970): "Šolstvo in družbena reforma", v: **Svet, ki prihaja (1970-1980)**, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
- WINCH, Peter (1970): "Understanding a Primitive Society", v: Wilson B. R.: **Rationality**, Oxford.